

Trabajo Fin de Grado

La relación entre la inteligencia emocional y
rendimiento académico en función del sexo

Autora

Sheila Avilés López

Directora

Eva M. Lira Rodríguez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca

2018

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	3
1.1. Resumen	3
1.2. Abstract	3
2. INTRODUCCIÓN.....	4
3. MARCO TEÓRICO	6
3.1. Delimitación del constructo.....	6
3.2. Modelos de Inteligencia Emocional.....	9
3.2.1 Modelos mixtos.....	9
3.2.2 Modelos de habilidades	11
3.3. La educación emocional en el ámbito educativo	12
3.3.1 Contenidos de la Educación Emocional	12
3.3.2 Objetivos de la Educación Emocional	14
3.3.3 Programas de Educación Emocional.....	14
3.4. Diferencias en función del sexo en <i>IE</i>	15
3.5. Consecuencias de la <i>IE</i>	17
3.6. Estudios sobre <i>IE</i> y Rendimiento académico	19
4. OBJETIVOS.....	22
4.1. Objetivo general.....	22
4.2. Objetivos específicos	22
4.3. Hipótesis.....	22
5. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO UTILIZADO	23
5.1. Diseño	23
5.2. Muestra.....	23
5.3. Medidas	24
6. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	24
6.1. Análisis de datos	24
6.2. Resultados	25
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	31
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
9. ANEXO.....	37
9.1 Tablas de estudios en función del sexo:.....	37
9.2 Tablas de estudios de rendimiento académico	40

La relación entre la inteligencia emocional y rendimiento académico en función del sexo.

The relationship between emotional intelligence and academic performance moderated by sex.

- Elaborado por Sheila Avilés López
- Dirigido por Eva M. Lira Rodríguez
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2018
- Número de palabras (sin incluir anexos): 10218

1. RESUMEN

1.1. Resumen

El presente trabajo hace una revisión teórica sobre la Inteligencia Emocional, la aplicación que tiene en el ámbito educativo y los estudios que se han llevado a cabo relacionando la IE con distintas variables. Así mismo, en este trabajo también se realiza un estudio con 30 alumnos de un colegio de Educación Primaria de Bruselas, cuyo objetivo es analizar la relación entre la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico de los alumnos en función del sexo. Los resultados obtenidos mostraron que la relación entre IE y rendimiento es negativa, aunque la relación no es significativa. También evidenciaron que la media de *IE* es mayor en chicas que en chicos, aunque la diferencia no es significativa y prácticamente nula. Además, cuando se analizó la relación entre IE y rendimiento en función del sexo, los resultados aunque no resultaron ser significativos mostraron un patrón de relación distinta. Concretamente, no hubo relación entre la IE y el rendimiento en chicos y en chicas esta relación fue negativa.

Palabras clave: Inteligencia emocional, educación, rendimiento, sexo, estudio.

1.2. Abstract

This study makes a theoretical revision on the Emotional Intelligence, the application that it has in the educational field and the studies that have been carried out relating the EI with different variables. Likewise, this study also includes a research with 30 students from a Primary school in Brussels, and the aim is to analyze the relationship between emotional intelligence (EI) and academic performance of the students moderated by sex. The results obtained showed that the relationship between EI and performance is negative, although the relationship is not significant. They also showed that the mean IE is higher in girls than boys, although the difference is not significant and practically nil. In addition, when the relationship between EI and academic performance was analyzed according to sex, the results showed a different relationship pattern, although they did not turn out to be significant. Specifically, there was no relationship between EI and academic performance in boys, and this relationship was negative in girls.

Keywords: Emotional intelligence, education, performance, sex, study.

2. INTRODUCCIÓN

Desde que nacemos, los seres humanos experimentamos distintas emociones en distintos contextos, por lo que estas juegan un papel de vital importancia a la hora de desarrollar nuestra personalidad. Como Goleman (1995) indica, algunos aspectos relacionados con las emociones, son clave en nuestras vivencias, tales como el autoconcepto que tenemos sobre nosotros mismos, la forma en que percibimos y gestionamos nuestras propias emociones y las de los demás, la motivación que tenemos para conseguir objetivos, o la forma en que gestionamos nuestras relaciones sociales.

Estos aspectos son los que en conjunto, componen la Inteligencia Emocional (IE) que posee una persona, pero hasta el año 1990 no se les había dado la suficiente importancia. Es entonces cuando Salovey y Mayer (1990) comienzan a hablar de emociones y del concepto de Inteligencia Emocional como tal, por lo que es algo reciente respecto al largo recorrido histórico que el concepto de “Inteligencia” ha tenido.

Tradicionalmente, la inteligencia se había medido en función del desempeño académico de una persona o el resultado de un test para medir su Cociente Intelectual, pero desde la Teoría de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), se comienzan a tener en cuenta otros tipos de inteligencias que cada persona desarrolla de forma diferente, o en otras palabras, ya no existe el concepto de “inteligencia única”.

En la misma línea, hay creencias de que el Cociente intelectual únicamente predice el 20% del éxito de las personas (Herrnstein y Murray, 1994) y que la Inteligencia emocional puede resultar más decisiva en cuestiones de satisfacción personal y social, incluyendo los aspectos académicos, que el Cociente intelectual de las personas (Goleman, 1995). Por lo tanto, se pone de manifiesto la importancia que tiene la Inteligencia emocional en el desarrollo de las personas.

Del mismo modo, ya que en la escuela aprendemos conocimientos teóricos sobre distintas áreas como la lengua o las matemáticas, también se debe aprender aspectos sobre las emociones y educar en el ámbito de la Inteligencia Emocional, así como en el resto de inteligencias. Así, desde las edades más tempranas se favorece el desarrollo integral de los niños, su capacidad para empatizar, ser solidarios y valorarse más a sí mismos y a los demás.

Aunque no haya una asignatura específica relacionada con la Inteligencia emocional, en el actual currículo de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, artículo 7) se disponen objetivos de la etapa de Educación Primaria que hacen referencia a capacidades relacionadas con la IE, como por ejemplo: *“Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.”*

En este objetivo, se pretende que los estudiantes adquieran actitudes de mejora de autoconcepto, sentido crítico e iniciativa, que son materias de estudio de la inteligencia emocional.

Ocurre lo mismo en el siguiente objetivo: *“Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.”* Observamos que hace referencia a capacidades de resolución pacífica de conflictos que permita desenvolverse en ámbitos familiares y sociales, lo que implica directamente actitudes de empatía, de identificar, gestionar y controlar emociones, también relacionadas con la IE.

Numerosos estudios validan que tener más desarrolladas las capacidades referentes a la Inteligencia emocional, tales como identificar, gestionar y controlar nuestras propias emociones y las de los demás, o tener un buen autoconcepto de nosotros mismos y motivarnos, puede predecir un mayor rendimiento académico en las personas. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Petrides, Frederickson, y Furnham, 2002; Song, Huang, Peng, Law, Wong y Chen, 2009).

Además, se han observado diferencias a nivel de sexo en inteligencia emocional. En los estudios llevados a cabo, las mujeres obtienen mayor puntuación global que los hombres, mayor habilidad para percibir las emociones, para regular las emociones de los demás y para utilizar las emociones. (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2000)

En la misma línea, otro estudio sostiene que las mujeres presentan mayor puntuación en inteligencia emocional que los hombres debido a que tienen una mayor aceptación de rasgos de identidad que tradicionalmente han sido estereotipados como

“femeninos”, tales como empatía, sociabilidad y capacidad de ayudar a las personas. (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012)

Dada la importancia que este tema tiene en el desarrollo de las personas y que la necesidad de la educación emocional ha quedado plenamente justificada (Jiménez Morales y López-Zafra, 2009), este Trabajo de Fin de Grado pretende realizar una revisión sobre de Inteligencia Emocional de una forma profundizada, atendiendo a la evolución de ese concepto, a los modelos que existen de Inteligencia emocional, a lo que esta significa en el ámbito educativo, y a los estudios que se han realizado sobre inteligencia emocional, rendimiento académico y sexo de las personas.

En segundo lugar, se va a analizar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en función del sexo, siendo el principal objetivo del presente estudio que se ha llevado a cabo. El análisis se realiza con un estudio empírico en un colegio de Educación Primaria de Bruselas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Delimitación del constructo.

Para definir la inteligencia emocional, es necesario hacer un recorrido histórico del concepto de la Inteligencia como tal. En la Revista Latinoamericana de Psicología *“Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional”*, cuyos autores son Molero, Saiz y Esteban (1998), se realiza una revisión del concepto de Inteligencia. En su trabajo, muestran un recorrido histórico de distintos autores que han investigado el concepto de inteligencia y las definiciones que han dado sobre ella a lo largo de la historia.

Dicho recorrido comienza a principios del Siglo XX con Galton (1869), uno de los primeros investigadores que se centra en las diferencias individuales de las personas. Para él, las características que nos definen, incluyendo las morales e intelectuales, son innatas y las derivamos de la herencia.

Más tarde, Binet crea la primera escala de inteligencia, un test creado a petición del ministro francés de la Instrucción Pública, para localizar en las escuelas a los niños con deficiencias mentales y así darles una respuesta especial. Gracias al trabajo de Binet,

se comienza a considerar que la inteligencia no depende de un único factor, sino que son muchos los factores que influyen la inteligencia de un individuo.

Así, encontramos dos tipos de corrientes que defienden una posición más monista o más pluralista. En primer lugar, Terman en 1916 y Spearman en 1927 (Molero et al., 1998) defienden que solo hay una inteligencia general (o factor g), un factor estructural. En cambio, Thurstone en 1938 y Guilford en 1967 (Molero et al., 1998), exponen una teoría más pluralista, dado que entienden la inteligencia como un conjunto de “vínculos” estructurales independientes que son activados cuando los niños ejecutan una tarea, como pueden ser los reflejos, los hábitos, o las asociaciones aprendidas.

Más tarde, desde los años 20, Thorndike (1920) señala tres tipos diferentes de inteligencia: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social. Entiende inteligencia abstracta como la habilidad para manejar ideas y símbolos (palabras, números, fórmulas químicas, leyes...). Por inteligencia mecánica se refiere a la habilidad de entender y manejar objetos o utensilios (armas, barcos...) y finalmente, define el concepto de inteligencia social como la habilidad de entender a los humanos y actuar en consecuencia en las relaciones humanas. Thorndike, junto con los conductistas Watson y Guthrie (Molero et al., 1998), conciben la inteligencia como asociaciones entre estímulos y respuestas. De esta forma, creen que una persona con mayor número de conexiones entre estímulo y respuesta tendrá un intelecto superior al de una persona que no establezca tantas conexiones.

Por otra parte, las teorías de la Gestalt, consideradas teorías experimentales de la inteligencia, introdujeron el concepto de discernimiento. Wertheimer (1925), uno de los fundadores de dicha teoría junto con Wolfgang Köhler y Kurt Koffka, expone que “la conducta inteligente se caracteriza por el pensamiento productivo –con discernimiento-, más que por el pensamiento reproductivo –de memoria-”. (Molero et al., 1998)

A partir de los años 50, emergen dos propuestas dentro de la psicología cognitiva: el estructuralismo y el procesamiento de la información. Un psicólogo destacado estructuralista es Jean Piaget, que se centra más en los aspectos cualitativos de la inteligencia, y defiende que en el aprendizaje existe una secuencia de comprensiones parciales, con un orden fijo. Sin embargo, la propuesta del procesamiento de la información, es la más influyente en la actualidad. El estudio de la inteligencia se ha llevado a cabo con capacidades que puedan medirse en test de inteligencia para así describir las posibles diferencias individuales.

Finalmente, los investigadores de la década de los noventa son los que comienzan a tocar el campo emocional y social en el concepto de inteligencia. Gardner (1983), en su libro titulado *“Frames of Mind”*, recoge un enfoque del pensamiento humano más amplio y completo, a lo que llamaríamos “inteligencias múltiples”, y que no había sido tenido en cuenta hasta entonces.

Para él, la inteligencia es *“una habilidad para resolver un problema o producir un producto valorado en por lo menos un contexto cultural.”*, es decir, la inteligencia de una persona varía según los diferentes contextos, por lo tanto, no puede ser medida con un simple test de Cociente Intelectual.

Gardner (1983) diferencia siete tipos de inteligencia, y manifiesta que no pueden ser medidos en dicho test. Estos tipos de inteligencia son: lingüística, capacidad lógico-matemática, representación espacial, capacidad cinética-corporal, talento musical, la inteligencia interpersonal (o comprensión de los demás) y la inteligencia intrapersonal (o comprensión de nosotros mismos). Todas tienen el mismo grado de importancia, aunque tradicionalmente la sociedad se haya centrado más en las dos primeras. No obstante, gracias a esta Teoría de las Inteligencias múltiples, se confirma que las personas pueden tener diferentes capacidades y talentos, y supone un posible cambio en la forma de educar y enseñar en la escuela.

De estas inteligencias, nos interesa quedarnos con las dos formas de inteligencia personal: la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con las que mostraríamos la capacidad de formar un modelo de uno mismo y así mismo usar este modelo para desenvolverse en la vida y desarrollar capacidades sociales. Son conceptos que supusieron nuevas implicaciones en la educación y que más tarde serían acuñados como Inteligencia Emocional.

El término de “Inteligencia Emocional” lo establecen Salovey y Mayer en 1990, el cual es definido como *“tipo de inteligencia social, que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones.”*

En la misma línea, cinco años después Goleman (1995) sostiene que la Inteligencia emocional puede resultar incluso más decisiva en cuestiones de satisfacción personal, social e incluso académica, que el cociente intelectual de una persona. Para ello, cita los

resultados de los estudios de Herrnstein y Murray en 1994 (Goleman 1995), en donde se muestra que el cociente intelectual predice sólo un 20% del éxito en la vida de las personas. Por otra parte, para Goleman la Inteligencia emocional cuenta con cinco componentes clave que podríamos identificar como los principios de la inteligencia emocional:

1. *Conocimiento de las propias emociones*: la habilidad para darse cuenta de las emociones que sentimos, así como conocer los motivos que las causan.
2. *Capacidad de controlar las emociones*: la capacidad de mantener bajo control nuestras emociones negativas.
3. *Capacidad de motivarse a uno mismo*: la capacidad de motivarse encontrando motivos para esforzarnos en cumplir los objetivos que podamos tener.
4. *Reconocimiento de las emociones ajenas*: o ser empático, de forma que comprendamos las emociones y los estados de ánimo de las demás personas.
5. *Control de las relaciones sociales*: las habilidades que comprenden mantener conversaciones, expresar emociones y comportarse de forma adecuada al contexto social.

3.2. Modelos de Inteligencia Emocional

Según Mayer, Salovey y Caruso (1999), los modelos de Inteligencia Emocional se distinguen entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información.

Fernández Berrocal y Extremera (2005) recogen en su trabajo “La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey (1990)” las características de estos modelos:

3.2.1 Modelos mixtos

El modelo mixto concibe la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Goleman (1995), Bar-On (1997) y Cooper y Sawaf (2004) son algunos de los principales autores que desarrollan dos modelos.

Por una parte, el modelo de Goleman (1995) defiende que existe un Cociente Emocional (CE) que se manifiesta a través de la Inteligencia Emocional y que complementa al Cociente Intelectual (CI), de manera que pueden estar interrelacionados. Para él, la Inteligencia Emocional está formada por los siguientes aspectos:

- a) *Conciencia de uno mismo*: o la percepción que tenemos sobre nuestras propias emociones y estados de ánimo.
- b) *Autorregulación*: se entiende como la capacidad de controlar nuestras emociones, estados de ánimo e impulsos.
- c) *Motivación*: o el interés emocional que ayuda a la consecución de los objetivos.
- d) *Empatía*: entendida como una forma de conciencia social, que nos ayuda a identificarnos con las emociones de los demás.
- e) *Habilidades sociales*: o la capacidad que se tiene para relacionarse con otras personas.

Por otra parte, el modelo de Bar-On (1997) hace referencia a las competencias sociales que se deben poseer para precisamente, ser individuos sociales. Está formado por cinco componentes, dentro de los cuales encontramos varios aspectos:

- 1. *Componente intrapersonal*: tiene en cuenta aspectos propios de la persona, como la comprensión emocional de uno mismo, asertividad, auto concepto, autorrealización e independencia.
- 2. *Componente interpersonal*: tiene que ver con cuestiones propias de las relaciones sociales, la empatía hacia las demás personas, las relaciones interpersonales y el sentido de responsabilidad social.
- 3. *Componentes de adaptabilidad*: aspectos relacionados con la habilidad para solucionar problemas, evaluar la realidad comparándola con nuestra propia experiencia y la flexibilidad para controlar y ajustar las propias emociones.
- 4. *Componentes del manejo del estrés*: se refiere a cuestiones como la tolerancia a situaciones estresantes y al control de los impulsos y emociones.
- 5. *Componentes del estado de ánimo en general*: comprende la felicidad o el optimismo.

Por último, encontramos el modelo de Cooper y Sawaf, también conocido como modelo de los “Cuatro Pilares”, pues se ha desarrollado en ámbitos organizacionales de empresas en base a cuatro aspectos clave (De Pelekais, Nava y Tirado, 2006):

- 1. *Conocimiento emocional*: se refiere al feed-back, a la honradez emocional y aspectos relacionados con responsabilidad e intuición, que permiten la eficacia personal.

2. *Aptitud emocional*: se trata de ciertas habilidades necesarias para escuchar y gestionar conflictos, de forma que conforman la autenticidad de la persona.
3. *Profundidad emocional*: se refiere a la armonización de la vida diaria con el trabajo y el potencial, de forma responsable.
4. *Alquimia emocional*: se reconoce como la habilidad para innovar, aprender a tratar con problemas.

3.2.2 Modelos de habilidades

Respecto a los modelos de habilidades, en ellos se concibe la IE como una inteligencia basada en el uso de las emociones de forma que nos ayuden a resolver problemas y a adaptarnos al medio:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.” (Mayer y Salovey, 1997).

El modelo más consolidado es el de Salovey y Mayer (1990). Dicho modelo establece que el ser humano posee ciertas habilidades cognitivas que puede potenciar y mejorar referentes a la Inteligencia Emocional. Dichas habilidades son cinco:

1. *Percepción emocional*: implica la capacidad de identificar nuestros sentimientos y los de las personas que nos rodean, a través del lenguaje corporal.
2. *Facilitación o asimilación emocional*: se trata de la habilidad de considerar los sentimientos y emociones en situaciones en las que tenemos que razonar o llegar a una solución.
3. *Comprensión emocional*: se reconoce como la habilidad de decodificar las señales emocionales de forma que podamos entenderlas y las podamos clasificar en diferentes categorías de sentimientos.
4. *Dirección emocional*: es la habilidad de comprender las consecuencias que tienen los actos sociales en las emociones y la regulación de las mismas.
5. *Regulación reflexiva emocional*: se trata de la capacidad para reflexionar sobre nuestros propios sentimientos y los de los demás, con el fin de saber manejar las emociones negativas y positivas y mejorar el propio crecimiento personal.

3.3. La educación emocional en el ámbito educativo

Para Rafael Bisquerra (2000), el concepto de educación emocional es complejo y no se puede hacer una definición clara de ello, pero como punto de referencia explica lo siguiente:

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2000)

En otras palabras, podemos decir que la educación emocional supone un desarrollo de la inteligencia emocional de las personas, de forma que les ayude a identificar y gestionar emociones y a relacionarse con las personas en su vida cotidiana, de forma que logren alcanzar un bienestar personal y social.

3.3.1 Contenidos de la Educación Emocional

De nuevo, Bisquerra (2011) en la revista “*Educación Emocional*”, señala que los contenidos de la educación emocional pueden variar según sus destinatarios y su contexto, pero en general hacen referencia a algunos aspectos que podemos ver en la siguiente figura:



Figura 1. Contenidos de la Educación emocional.

En primer lugar, se trata de conocer el concepto de “emociones” y cómo afectan a nuestro día a día y a nuestro comportamiento. Si conocemos las características de las emociones más comunes (por ejemplo: miedo, ansiedad, tristeza, amor, felicidad...) podremos ser más eficaces a la hora de reconocer y gestionar nuestras propias emociones y las de los demás.

Otro contenido básico de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y las habilidades de vida para el bienestar, aspectos que se han comentado en el marco teórico. Relacionado con este contenido, Bisquerra (2011) sostiene que la educación emocional tiene que confluir con la educación moral y con la dimensión ética, para que así las competencias emocionales adquiridas por las personas, sean utilizadas para hacer el bien, y no con propósitos deshonestos.

Dada la importancia que tienen estos contenidos, tiene sentido incorporarlos en el sistema educativo para así mejorar la Inteligencia emocional en los niños y ayudar a su desarrollo integral. Precisamente, el objetivo principal de la educación emocional en el ámbito educativo es el de formar personas emocionalmente inteligentes, y trabajar la inteligencia emocional en general, algo que tradicionalmente se ha podido poner en segundo plano puesto que no se le ha dado la debida importancia. Para lograr dicho objetivo se necesitan docentes formados en educación emocional, puesto que la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo emocional y social de su alumnado.

Además, evaluando la inteligencia emocional en el aula, los profesores obtienen información relevante relacionada con el desarrollo emocional de los alumnos de forma que se pueden adaptar mejor a sus necesidades, y es una forma de poder predecir su bienestar. Precisamente, en los estudios que más adelante se han expuesto en el apartado de “Estudios sobre IE y rendimiento académico”, los resultados muestran que gracias a la evaluación de la IE se puede predecir el bienestar y el rendimiento de los alumnos.

Por otra parte, la educación emocional no tiene un espacio propio y concreto en el sistema educativo, es decir, no hay una asignatura dedicada únicamente a ello, a diferencia de las matemáticas o la lengua extranjera. Por lo tanto, en cierto modo hay que buscar la forma de integrar en el currículum esos conocimientos relacionados con la educación emocional.

Para ello, podemos utilizar los espacios de tutoría, de las familias y de la asignatura Educación para la ciudadanía (EpC), en los que podemos tratar por ejemplo temas de emociones, sentimientos, relaciones sociales, actitudes prosociales (no al racismo, xenofobia o machismo), aunque los contenidos dependerán de la edad y la situación de los destinatarios, y se deberían de abordar desde una perspectiva práctica a través de actividades en el aula.

3.3.2 Objetivos de la Educación Emocional

La educación emocional se desarrolla en el ámbito educativo a través de los contenidos que hemos visto anteriormente, y gracias a la colaboración de equipo docente, centro y familias. Algunos de los objetivos principales son los siguientes:

- Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.
- Favorecer el desarrollo integral y la autoestima de los niños y niñas.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales.
- Favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás.
- Desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria en la sociedad.

3.3.3 Programas de Educación Emocional

Debido a la importancia que tiene la Educación Emocional en la escuela, en los últimos años se han realizado numerosos programas para incentivar y desarrollar la Inteligencia emocional en las aulas.

Jiménez y López-Zafra (2009) exponen en su trabajo *“Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión”* una recopilación de Programas de Educación emocional existentes en el ámbito educativo:

- Programa S.I.C.L.E de Vallés (1999).
- Programa de Educación Emocional de Traveset (1999).
- Programa Conócete a ti mismo de Güell y Muñoz (2000).
- Programa para el desarrollo y Mejora de la Inteligencia Emocional de Espejo, García-Salmones y Vicente (2000).
- Programa de Educación emocional para Educación Secundaria Obligatoria de Pascual y Cuadrado (2001).
- Programa de Educación Emocional para Educación Infantil de López (2003).

- Programa “Sentir y Pensar” de Inteligencia emocional de Ibarrola y Delfo (2003).

Dichos programas son dirigidos a estudiantes y están basados en la realización de actividades que promueven la adquisición de capacidades relacionadas con la percepción sobre las emociones propias y ajenas, el control y gestión de las emociones e incremento de la autoestima. (Jiménez Morales y López-Zafra, 2009)

Además, existe un programa educativo donde los docentes también desarrollen competencias emocionales, puesto que son los encargados de enseñar dichas competencias y de dirigir los contenidos de Educación emocional a los alumnos. El programa conocido como P.E.C.E.R.A. (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento), pretende prevenir el desarrollo de algunos procesos emocionales tales como la depresión, el estrés o la impulsividad. Se trabaja la percepción y gestión de emociones y las interacciones sociales con profesorado y alumnado conjuntamente. (Muñoz de Morales, 2005)

3.4. Diferencias en función del sexo en IE

Existe una gran controversia en relación a las diferencias que encontramos en IE respecto a hombres y mujeres. Bar-On (2000) en su investigación observa que las mujeres puntúan más alto en el componente interpersonal que los hombres, pero en cambio los hombres obtienen más puntuación en el componente intrapersonal. En otras palabras, las mujeres son mejores percibiendo emociones y demuestran más empatía y responsabilidad social, y los hombres, en cambio, son más considerados con ellos mismos, independientes y gestionan mejor el estrés.

Dependiendo del tipo de instrumento de evaluación que se utilice, se pueden observar dichas diferencias o no. Con las pruebas de autoinforme (EQ-i de Bar-on, 1997, TMMS-48 de Salovey et al. (1995) los resultados son muy diferentes: en algunos casos no hay diferencias significativas en relación al a IE, en otros casos, las mujeres son mejores que los hombres a la hora de manejar sus propias emociones y las de los demás, y en otros casos todo lo contrario, pues las mujeres muestran más habilidad en Atención emocional y Empatía, y los hombres en cambio, en Regulación emocional. Estas grandes diferencias pueden deberse a la diferencia de características sociales, demográficas o culturales de la muestra, o incluso del tipo de instrumento utilizado, como hemos dicho anteriormente.

Por otra parte, con las medidas de ejecución como el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) o el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), las mujeres muestran superioridad en lo que a IE se refiere respecto a los hombres. Además, los estudios que han utilizado ambos instrumentos de evaluación constatan que los hombres afirman tener un nivel de IE superior (en las pruebas de autoinforme) al que realmente muestran en las medidas de ejecución, y a las mujeres les ocurre lo opuesto, por lo que en general nos hace suponer que las mujeres tienen la creencia de que poseen menos nivel en relación a las habilidades emocionales, y los hombres se sobrevaloran en ese aspecto.

En un estudio llevado a cabo por Ciarrochi et al. (2000) en Australia, con adolescentes de entre 13 y 15, se constató que las mujeres obtuvieron mayor puntuación global en Inteligencia emocional que los hombres (M hombres= 3.50, M mujeres= 3.84), mayor habilidad para percibir las emociones (M hombres= 3.39, M mujeres= 3.79), para regular las emociones de los demás (M hombres= 3.40, M mujeres= 3.90) y para utilizar las emociones (M hombres= 3.58, M mujeres= 3.82).

De nuevo, Gartzia et al. (2012) nos muestran otro estudio expuesto en su artículo *“Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales”*. En dicho estudio, la primera hipótesis es que las mujeres mostrarán mayores puntuaciones que los hombres en los rasgos de identidad asociados a la IE (rasgos expresivos). Esta hipótesis plantea que las mujeres pueden presentar mayor puntuación en inteligencia emocional que los hombres debido a que tienen una mayor aceptación de rasgos de identidad que tradicionalmente han sido estereotipados como “femeninos”, tales como empatía, sociabilidad y capacidad de ayudar a las personas.

Los participantes en este estudio fueron 338 trabajadores pertenecientes a empresas, con un rango de edades de 19 a 64 años, donde el 69.2% eran hombres. Para medir el grado de inteligencia emocional se utilizó el TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), donde se evalúa la IE autoinformada, y el MSCEIT como medida de habilidad de percepción, facilitación, comprensión y regulación de emociones.

Respecto a los resultados (Tabla 9.1.1 del Anexo), se observa que en la variable “Expresividad”, las mujeres (M=4.68, DT= 0.54) puntúan más alto que los hombres (M=4.43, DT=0.51), en la variable “Regulación Emociones Propias” también puntúan más alto las mujeres (M=93.98, DT=9.74) que los hombres (M=89.07, DT=9.08), y en la

variable “Regulación Emociones Ajenas” la puntuación también es mayor en mujeres ($M=94.85$, $DT=11.45$) que en hombres ($M=89.79$, $DT=11.01$). Por lo tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Podemos encontrar la misma diferencia en función del sexo en otro estudio llevado a cabo por Taramuel y Zapata (2017). En él, se encuestaron a un total de 119 mujeres y 55 hombres, en un rango de edad de entre 20 y 65 años, con el TMMS-24.

Los resultados del TMMS-24 (Tablas 9.1.2, 9.1.3, 9.1.4, 9.1.5 del Anexo) mostraron que, respecto a la atención emocional, el porcentaje de mujeres que tienen una adecuada percepción de emociones (51,3%) superan a los hombres (46,4%). Respecto a la claridad de los sentimientos, los hombres con adecuada comprensión representan un 37,5%, mientras que las mujeres son un 32,8%. Por último, en el aspecto de tener adecuada reparación emocional, las mujeres superan en porcentaje (22,7%) a los hombres (10,7%)

3.5. Consecuencias de la IE

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) recogen en su trabajo *“La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula”* algunas de las consecuencias que la Inteligencia emocional puede tener en el desarrollo de las personas. En dicho artículo señalan que, desde la perspectiva científica, se ha confirmado una relación significativa entre Inteligencia emocional y aspectos relevantes en los adolescentes, dentro del contexto escolar y fuera de él. Algunos de los aspectos que se han relacionado con la IE son el ajuste psicológico, el rendimiento escolar y las conductas disruptivas:

Ajuste psicológico. Fernández-Berrocal et al. (1998 y 1999) investigaron el impacto de la inteligencia emocional como fuente de bienestar psicológico en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se utilizó un cuestionario que atendía aspectos tales como depresión, ansiedad, supresión de pensamientos y la medida de IE intrapersonal (TMMS). Se dividió a los alumnos en función de la sintomatología depresiva que presentaban, y el resultado fue que los estudiantes clasificados en un “estado normal” tenían una mayor claridad hacia sus sentimientos y mayor nivel de reparación de sus emociones. En cambio, los estudiantes clasificados como depresivos tenían menor nivel en aspectos de Inteligencia emocional, y puntuaron más en ansiedad.

También en el estudio de Ciarrochi et al. (2000), se constató que los estudiantes que obtuvieron mayor IE, tenían mayor capacidad para establecer relaciones

interpersonales, se sentían satisfechos con ellas, tenían una mayor empatía y podían identificar emociones más fácilmente.

Por último, en estudios realizados en Estados Unidos, se mostraba que los estudiantes con mayor IE tenían menos ansiedad social y depresión, y mayor autoconcepto y satisfacción personal.

Rendimiento escolar. Precisamente, con el estudio nº 5 que aparece en el apartado “Estudios sobre IE y Rendimiento académico” del presente estudio, se constató que había una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico: los alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento menor que los alumnos clasificados como “normales”.

En la misma línea, el estudio de Barchard (2000) realizado con estudiantes universitarios, mostró los mismos resultados: los niveles de IE predecían las notas obtenidas al finalizar el curso.

Conductas disruptivas. Respecto a las conductas disruptivas, algunos estudios han relacionado la inteligencia emocional con la violencia y la falta de comportamientos pro-sociales. Los resultados obtenidos mostraron que los alumnos con alta IE tenían una menor tasa de comportamientos agresivos, y una buena valoración del profesor respecto a los comportamientos pro-sociales manifestados (Rubin, 1999).

En otro estudio en un instituto de Málaga, con estudiantes de entre 14 y 19 años, se mostró de nuevo la relación significativa entre estudiantes con mayor nivel de IE y temperamento menos agresivo y menor número de acciones impulsivas.

Asimismo, estudios realizados con adolescentes en Estados Unidos muestran que los estudiantes con alta IE tienden a tener un menor consumo de tabaco y alcohol. Por tanto, una baja IE es un factor de riesgo para el consumo de sustancias (Trinidad y Johnson, 2002). Además, encontramos la misma evidencia en otro estudio de España, donde hubo relaciones significativas entre una alta IE, mejor ajuste psicológico y menor consumo de sustancias (Maldonado y Extremera, 2000).

Por otra parte, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) también exponen en su artículo “*La Inteligencia emocional en la Educación*” las consecuencias que, desde su punto de vista, suponen la falta de inteligencia emocional en los estudiantes. Las clasifica en cuatro áreas distintas:

Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales. Es un hecho que las personas necesitamos relacionarnos y vivir en comunidad con otras personas, por lo que la inteligencia emocional tiene una gran importancia es este sentido. Gracias a este tipo de inteligencia, las personas somos más capaces de percibir, comprender y gestionar nuestras propias emociones y las de los demás, por lo que también nos ayuda a establecer relaciones interpersonales.

Inteligencia emocional y bienestar psicológico. Se trata de la relación significativa que encontramos entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico de los estudiantes, y se hace referencia a los estudios expuestos en el anterior apartado “Ajuste psicológico” del artículo “*La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula.*”.

Inteligencia emocional y rendimiento académico. El bienestar psicológico que la inteligencia emocional proporciona a los estudiantes, está directamente relacionado con el rendimiento académico que estos pueden obtener. De esta forma, las personas con baja IE pueden experimentar estrés o dificultades emocionales y si no pueden gestionarlo, les afecta a su rendimiento.

Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas. Las personas con baja IE también muestran mayor violencia, mayores niveles de impulsividad, de comportamientos antisociales y mayor predisposición a un consumo abusivo de sustancias (tales como tabaco o alcohol), tal y como se ha expuesto en el apartado anterior “Conductas disruptivas” del artículo “*La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula.*”.

3.6. Estudios sobre IE y Rendimiento académico

Las investigaciones que han analizado la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes han mostrado una relación positiva en ellas, pero también han manifestado resultados algo contradictorios.

A continuación se describen algunos de los estudios que se han llevado a cabo con muestras de diferentes edades para analizar la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de las personas. (Tablas en el apartado Anexo)

Estudio n° 1 y 2:

El artículo “*The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions.*”, en castellano: “Los efectos diferenciales de la capacidad mental general y la inteligencia emocional en el

rendimiento académico y las interacciones sociales” realizado por Song, Huang, Peng, Law, Wong y Chen (2009), nos muestra 2 estudios sobre inteligencia emocional y rendimiento académico.

El primer estudio fue llevado a cabo en la ciudad de Shanghai, China, con una muestra de 506 estudiantes. La IE de los universitarios fue medida con la escala WLEIS (Wong and Law Emotional Intelligence Scale) de 16 ítems, mientras que el rendimiento académico fue representado por el Promedio Formal de Calificaciones (Grade Point Average) de los estudiantes, en una escala del 0 al 100. (Tablas 9.2.1 y 9.2.2 de Anexo)

La hipótesis 1 sostenía que “La inteligencia emocional tiene un poder incremental para predecir el rendimiento académico por encima y más allá del efecto de las habilidades mentales generales.”. Los resultados muestran que esta hipótesis es válida, pues la inteligencia emocional tiene un poder incremental para predecir el rendimiento académico después de controlar las Habilidades Mentales Generales (General Mental Abilities) y otras variables ($\beta = .17$, $\Delta R^2 = .03$, $p < .01$).

En el segundo estudio participaron 124 estudiantes universitarios (35 de Beijing y 89 de Hong Kong). De la misma forma que en el primer estudio, la inteligencia emocional fue medida con la escala WLEIS y el rendimiento académico fue representado por las notas recogidas del último semestre de universidad de los estudiantes. (Tabla 9.2.3 de Anexo)

Los resultados muestran que la inteligencia emocional está relacionada positivamente con el rendimiento académico (Course Grade; $r = .31$, $p < .01$), por lo que la hipótesis nº 1 es apoyada de nuevo. Por lo tanto, los hallazgos de los anteriores estudios nos muestran que la inteligencia emocional tiene un cierto poder para predecir el rendimiento académico de los estudiantes.

Estudio nº 3:

El artículo “*The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school*”, en castellano: “El papel del rasgo de la inteligencia emocional en el rendimiento académico y el comportamiento desviado en la escuela”, realizado por Petrides, Frederickson, y Furnham (2002), nos muestra otro estudio sobre IE y rendimiento académico que tuvo lugar en un colegio de secundaria de Reino Unido.

La muestra recogida de dicho estudio fue de 901 estudiantes con una edad media de 16.5 años. El rasgo de inteligencia emocional fue medida con el cuestionario TEIQue

(Trait Emotional Intelligence Questionnaire) de 144 ítems, y el rendimiento académico fue representado con el resultado de los estudiantes en el GCSE (General Certificate of Secondary Education), que son exámenes externos al colegio donde se evalúan asignaturas como inglés, matemáticas, ciencias, religión, arte, música, diseño y tecnología. Los exámenes se evalúan con letras, desde la A (siendo esta la mejor nota que se puede obtener) hasta la G.

Los resultados muestran que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico es significativa. Aunque no hay una influencia considerable en las áreas de matemáticas o ciencias, sí muestra relación en el área de inglés y en el rendimiento en general del GCSE. (Tabla 9.2.4 del Anexo). De la misma manera, se ha mostrado que varios tipos de ansiedad, estrés y déficit emocional afectan negativamente al rendimiento académico, aunque las asociaciones no son siempre directas, lineales y/o unidireccionales.

Estudio n° 4:

Por el contrario, en el estudio de Newsome, Day y Catano (2000) no se mostró una relación positiva entre Inteligencia emocional de los estudiantes universitarios canadienses, medida con el EQ-i (una medida de IE de autoinforme), y su rendimiento académico, medido con las notas de los estudiantes al finalizar el curso académico. En la muestra se utilizaron estudiantes con características muy distintas en la universidad (estudiantes de primer año, de último año, adolescentes, adultos, etc.), por lo que Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) supusieron que una de las limitaciones del estudio de Newsome et al. (2000) radicaba en la muestra.

Por lo tanto, Parker et al. (2004) realizaron un nuevo estudio con estudiantes que acababan de terminar la Educación Secundaria Obligatoria e ingresarían ese mismo año en la universidad. La Inteligencia emocional se midió con una versión reducida del EQ-i (Bar-On, 2002), y la medida del rendimiento académico se obtuvo de sus notas al finalizar el curso académico. Los resultados obtenidos fueron muy similares a los de Newsome et al. (2000), puesto que la alta IE no había predicho un rendimiento académico mejor. Sin embargo, en los aspectos de habilidades intrapersonales, manejo del estrés y adaptabilidad, si hubo una relación significativa.

Estudio nº 5:

Extremera y Fernández-Berrocal (2001) llevaron a cabo un estudio en dos Institutos de Málaga, con estudiantes de 3º y 4º de la ESO. Los datos de la inteligencia emocional se recogieron con una serie de medidas emocionales y cognitivas, y el rendimiento académico se midió con las notas de los alumnos pertenecientes al primer trimestre. Los resultados mostraron que había una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico: los alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento menor que los alumnos clasificados como normales. Además, los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional mostraban menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

El objetivo general del presente estudio es analizar la relación entre la Inteligencia emocional y rendimiento académico en función del sexo.

4.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos que se plantean son:

- a) Conocer si hay una relación positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico.
- b) Comprobar si las chicas obtienen mejor puntuación en IE que los chicos.
- c) Comparar la relación entre IE y rendimiento académico en función del sexo.

4.3. Hipótesis

Hipótesis 1. La relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico es positiva.

Hipótesis 2. Las chicas puntuarán más en IE que los chicos.

Hipótesis 3. Las personas que puntúan por encima de la media en IE, tienen mayores niveles de rendimiento.

Hipótesis 4. La relación entre IE y rendimiento (RTO) estará modulada por el sexo. Concretamente, la relación positiva entre IE y RTO sería más fuerte en chicas que en chicos.

5. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO UTILIZADO

5.1. Diseño

Este estudio empírico se ha basado en una metodología cuantitativa de tipo correlacional. Las variables consideradas en este estudio son la inteligencia emocional, el rendimiento académico y el sexo de los alumnos.

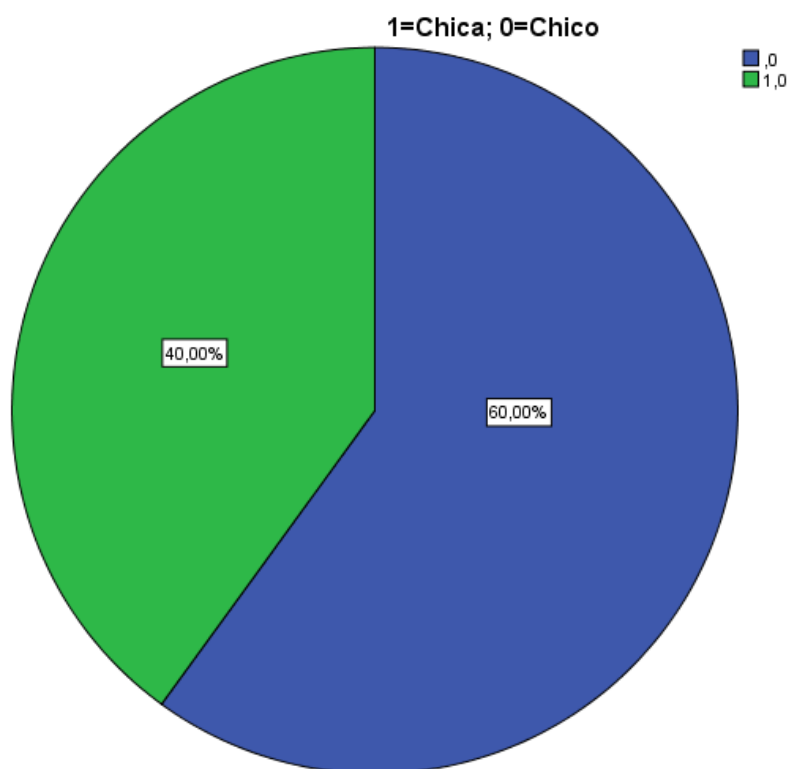
5.2. Muestra

La muestra estuvo constituida por 30 alumnos de la Escuela Europea de Bruselas (Bélgica), de edades entre 7 y 8 años, estando todos matriculados en 2º de Educación Primaria durante el curso académico 2017/18. 18 de ellos fueron chicos, representando 60% de la muestra y 12 fueron chicas representando el 40% de la muestra.

Tabla 5.2.1. Distribución de la muestra en función del sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0= Chicos	18	60,0	60,0	60,0
	1=Chicas	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura 5.2.1. Distribución de la muestra en función del sexo.



5.3. Medidas

Inteligencia emocional. El grado de Inteligencia emocional se midió mediante el *Test PERCEXPVAL- V.0* (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González, 2011), que evalúa la expresión, la percepción y la valoración de las emociones en los niños de la etapa de educación infantil. El test lo componen 16 ítems relacionados con las emociones básicas, distribuidos en tres variables independientes entre sí que proporcionan un cociente de IE: percepción y valoración de expresiones emocionales básicas; valoración de emociones; y la capacidad para identificar las emociones en la música. En este caso, se han omitido los ítems y la variable que valora la capacidad para identificar las emociones con la música debido a la falta de recursos disponibles en ese momento. Una vez que se ha repartido la ficha con los ítems, se lee a los alumnos en voz alta el enunciado de cada ítem y responden rodeando la que creen que es la respuesta correcta. El trabajo de Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González (2011), confirmó la validez de la prueba.

Rendimiento. La variable rendimiento académico se midió calculando la media numérica de los resultados académicos de cada alumno, de todas las asignaturas pertenecientes al primer trimestre del presente curso.

Sexo. La variable sexo se codificó de tal manera que 1 fue chica y 0 fue chico.

6. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

6.1. Análisis de datos

Para analizar los datos obtenidos del cuestionario, se han utilizado los programas Excel de Microsoft Office 2013 y el programa estadístico IBM SPSS Statistics 22. En primer lugar, se han recogido las respuestas de los cuestionarios de los estudiantes en forma de tabla y se han organizado con el programa Excel de Microsoft Office 2013.

En segundo lugar, a través del programa SPSS se calcularon los índices de fiabilidad, considerando una fiabilidad adecuada a partir de un coeficiente de fiabilidad (alfa de Crombach) por encima de .70 (Nunnally, 1978), y también se calcularon los parámetros de centralización (medias aritméticas) y dispersión (desviación estándar).

También, con el programa SPSS se calcularon las correlaciones entre todas las variables, mediante el coeficiente de correlación r de Pearson. Las correlaciones se han considerado significativas tomando como referencia un nivel de significación de $p < .05$

y de $p < .01$. Además, para examinar la correlación entre las medidas incluidas en el estudio y el sexo, debido a que son variables dicotómicas se codificaron como “0”chico, y “1” chica.

A continuación, se realizó una prueba t para muestras independientes para comprobar si había diferencias significativas entre las medias de las variables según el sexo. Por último, mediante el SPSS se midieron las interacciones, es decir, cómo la relación entre la variable dependiente y la independiente podía estar modulada por una variable dependiente moduladora, en este caso el sexo. Para ello, se utilizó el método de Hayes (2013) descrito en el siguiente sitio web, <http://afhayes.com/spss-sas-and-mplus-macros-and-code.html>. Así, la significación menor de $p < .10$ nos muestra que es significativa la interacción estudiada.

Por lo tanto, con el uso de estos programas estadísticos se han obtenido los resultados expuestos y se han podido analizar en el siguiente apartado.

6.2. Resultados

Los descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada una de las variables estudiadas, y las correlaciones, se muestran en la tabla 6.2.1. y en la tabla 6.2.2.

Tabla 6.2.1. Descriptivos (Medias y Desviaciones Típicas).

	Media	Desviación estándar	N
Rendimiento	7,20	2,01	30
Inteligencia emocional	,77	,11	30
Sexo (1=Chica; 0=Chico)	,40	,50	30

Tabla 6.2.2. Correlaciones de las variables consideradas en el estudio.

	1	2	3
1. Rendimiento	1		
2. Inteligencia emocional	-,13	1	
3. Sexo (1=Chica; 0=Chico)	-,08	,11	1

** $p < .01$. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); * $p < .05$ La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La hipótesis 1 planteaba que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico sería positiva. Esto es a más rendimiento académico, más IE. No obstante, los resultados del análisis de correlación indican que a mayor rendimiento académico, menor IE, aunque esta relación no es significativa ($r = -0.13$, *ns*). En el caso de la correlación para la variable sexo los resultados ponen de manifiesto los chicos tuvieron mejor rendimiento ($r = -0.08$, *ns*) y las chicas más inteligencia emocional ($r = 0.11$, *ns*), aunque estos resultados no se pueden tener en consideración porque no resultaron ser significativos. Por lo tanto, se rechaza la H1.

Comparación de medias

Tabla 6.2.3. Comparación de medias

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Rendimiento	Chicas	12	7,00	2,30	,66
	Chicos	18	7,33	1,85	,43
Inteligencia	Chicas	12	,78	,12	,03
Emocional	Chicos	18	,76	,11	,03

La hipótesis 2 planteaba que la IE sería más alta en chicas que en chicos. Los resultados obtenidos mostraron que las chicas puntuaron más en IE que los chicos: la media de *IE* es mayor en chicas ($M = 0.78$, $DT = .12$) que en los chicos ($M = 0.76$, $DT = .11$), aunque esta diferencia es prácticamente inapreciable y además tal y como indica la prueba *t* para muestras independientes, no es significativa ($t = 0.59$, $gl = 28$, *ns*). Por tanto, la H2 se confirma.

Además, los resultados de la comparación de medias indicaron que los chicos ($M = 7.33$, $DT = 1.85$), obtuvieron mayor rendimiento que las chicas ($M = 7.00$, $DT = 2.30$) aunque esta diferencia tampoco fue significativa ($t = -0.44$, $gl = 28$, *ns*).

Tabla 6.2.4. Prueba t para muestras independientes

		Prueba de Levene		prueba t para la igualdad de medias						
		de calidad de								
		varianzas								
				95% de intervalo de						
				Diferencia						
				de error						
				confianza de la						
				diferencia						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Rendimiento	Se asumen varianzas iguales	1,63	,21	-,44	28	,66	-,33	,76	-1,89	1,22
	No se asumen varianzas iguales			-,42	20,11	,68	-,33	,79	-1,99	1,32
IE	Se asumen varianzas iguales	,17	,69	,58	28	,56	,025	,043	-,063	,11
	No se asumen varianzas iguales			,58	22,81	,57	,025	,044	-,065	,12

** p< .01. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); * p< .05 La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La hipótesis 3 planteaba que las personas que puntuaran por encima de la media en IE tendrían mayores niveles de rendimiento. Los resultados muestran que las personas que puntuaron por encima de la media en IE mostraron una media menor en rendimiento ($M= 6.83$, $DT= .1.94$) que las personas que puntuaron por debajo de la media en IE ($M= 7.44$, $DT= 2.06$). No obstante, esta diferencia no alcanza el nivel de significación requerido ($t=-0.81$, $gl=28$, ns). Es por ello que se rechaza la H3.

Tabla 6.2.5. Comparación de medias

	Inteligencia emocional	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Rendimiento	Alta IE	12	6,83	1,94	,56
	Baja IE	18	7,44	2,06	,49

Tabla 6.2.6. Prueba t para muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
RTO	Se asumen varianzas iguales	,10	,75	-,81	28	,42	-,61	,75	-2,15	,93
	No se asumen varianzas iguales			-,82	24,69	,42	-,61	,74	-2,14	,92

** p< .01. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); * p< .05 La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Análisis de interacción

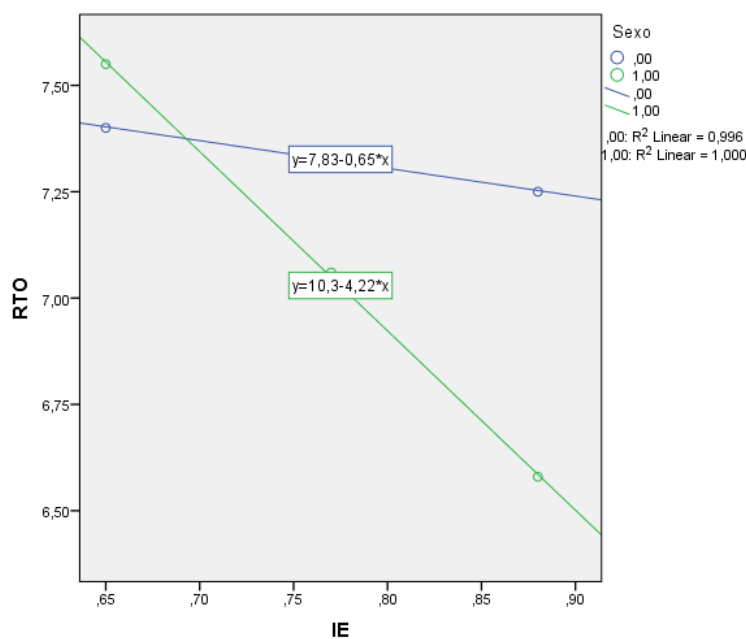
La hipótesis 4 planteaba que la relación entre IE y rendimiento (RTO) estaría modulada por el sexo. Esto es que la relación positiva entre IE y RTO sería más fuerte en chicas que en chicos. Los resultados muestran que la relación entre IE y RTO es prácticamente nula en chicos y negativa en las chicas. Por tanto, las chicas con niveles altos de IE muestran menores niveles de RTO y en los chicos el rendimiento no depende de su nivel de IE. Aunque la relación entre IE y RTO en función del sexo se ha graficado para visualizar el patrón de la relación, los resultados no son significativos y por lo tanto no pueden ser tenidos en consideración ($B = -3.56$, *ns*). Por lo tanto, se rechaza la H4.

Tabla 6.2.7. *Resultados del análisis de regresión para rendimiento*

Variable	B	R ²	ΔR ²
IE	-.63		
Sexo	2.48		
Interacción	-3.56	.03	.01

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † < .10 * $p < .05$ ** $p < .01$

Figura 6.2.1. Relación entre la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento en función del sexo.



7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio era analizar la relación entre la Inteligencia emocional y rendimiento académico en función del sexo, y para ello se llevó a cabo un estudio empírico donde se plantearon 4 hipótesis diferentes.

Antes de llevar a cabo el estudio, se hizo una investigación sobre la Inteligencia emocional: el concepto, los distintos modelos de inteligencia, el efecto de la educación emocional en la escuela y las consecuencias que tiene en los estudiantes, así como los distintos estudios que se han llevado a cabo sobre la materia. Tras hacer la investigación, se propuso realizar el estudio, donde se analizaría el impacto que tiene la Inteligencia emocional en estudiantes de 2º de Primaria de la Escuela Europea de Bruselas, para el que se tuvieron en cuenta 3 hipótesis.

La hipótesis 1 planteaba que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico sería positiva. Los resultados del análisis mostraron lo contrario, que a mayor rendimiento académico, menor IE, aunque esta relación no es significativa. En el caso de la correlación para la variable sexo los resultados ponen de manifiesto los chicos tuvieron mejor rendimiento y las chicas más inteligencia emocional, aunque estos resultados no se pueden tener en consideración porque no resultaron ser significativos. Por tanto, se rechaza la hipótesis 1.

Asimismo, estos resultados están en línea con los resultados obtenidos en los estudios de Newsome et al., (2000) y Parker et al., 2004) en los que no se mostró una relación positiva entre Inteligencia emocional de los estudiantes y su rendimiento, pues la IE mostrada en los cuestionarios no predecía el rendimiento académico que obtuvieron al finalizar el año. Sin embargo, los resultados obtenidos están en contradicción con los estudios de Song et al. (2009), Petrides et al. (2002), Extremera y Fernández-Berrocal (2001) y Barchard (2003).

La hipótesis 2 planteaba que la IE sería más alta en chicas que en chicos. Efectivamente, los resultados obtenidos mostraron que las chicas puntuaron más en IE que los chicos: la media de IE fue mayor en chicas que en chicos, aunque esta diferencia es prácticamente inapreciable y además no es significativa. Por otro lado, los resultados de la comparación de medias indicaron que los chicos obtuvieron mayor rendimiento que las chicas aunque esta diferencia tampoco fue significativa.

Se puede decir que estos resultados están en línea con los estudios realizados por Ciarrochi et al. (2000), Gartzia et al. (2012) y Taramuel y Zapata (2017), donde las mujeres obtienen mayor puntuación global en IE, mayor habilidad para percibir, expresar y regular emociones propias y emociones ajenas.

La hipótesis 3 planteaba que las personas que puntuaran por encima de la media en IE tendrían mayores niveles de rendimiento. Los resultados muestran que las personas que puntuaron por encima de la media en IE mostraron una media menor en rendimiento que las personas que puntuaron por debajo de la media en IE. No obstante, esta diferencia no alcanza el nivel de significación requerido, por lo que se rechaza la H3.

La hipótesis 4 ponía a prueba una relación contingente entre IE y rendimiento en función del sexo. Por tanto, se formulaba que la relación positiva entre IE y rendimiento sería diferente en chicos que en chicas, siendo más fuerte en las chicas. Los resultados mostraron que el rendimiento de los chicos no dependió de sus niveles de IE. Por tanto la relación entre IE y RTO en chicos fue nula. Estos resultados estarían en consonancia con los estudios que ponen de manifiesto que el rendimiento y la IE no están relacionados.

Por otro lado, el patrón de la relación en las chicas resultó ser distinto, en este caso la relación entre IE y RTO fue negativa es decir las chicas con mayores niveles de IE no obtienen mayores niveles de rendimiento. Si tenemos en consideración lo indicado por Goleman (1995) que sugiere que el éxito no depende tanto del rendimiento académico sino de otros aspectos más de tipo emocional, esta relación en principio no dibuja un panorama tan desalentador. No obstante, los resultados tampoco resultaron significativos por lo que en cierto modo y aunque el patrón mostrado difiere no se pueden ser tenidos en consideración.

Además, este estudio presenta limitaciones que deberían ser tenidas en consideración y superadas en futuros estudios. Los resultados no son significativos en muchos de los casos y esto puede ser debido a que el tamaño de la muestra era muy reducida (30 estudiantes), convendría que en investigaciones futuras se utilizase una muestra más amplia para realizar el estudio.

A modo de conclusión este estudio pone de manifiesto que la IE no está relacionada con el rendimiento, especialmente en chicas. En este sentido, este resultado es relevante para maestro/as, tutore/as, madres y padres, responsables, profesionales, etc., debido a que pone de manifiesto que el hecho de que los niños tengan un buen

rendimiento académico no necesariamente implica que tengan inteligencia emocional, la cual resulta clave para su desarrollo integral y posiblemente su éxito futuro. Así, aunque un buen rendimiento académico es necesario, no resulta suficiente y debería ser tenido en consideración.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. *Handbook of Emotional Intelligence*, 363-388.
- Bisquerra, R. (2000). *Concepto de educación emocional*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional - Febrero 2011 nº 337, Padres y maestros*, 5-8.
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 153-167.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., y Bajgar, J. (2000). Measuring emotional intelligence in adolescents.
- De Pelekais, C., Nava, Á., y Tirado, L. (2006). Inteligencia emocional y su influencia en el clima organizacional en los niveles gerenciales medios de las PYMES. *Telos*, 8 (2), 266-288.
- Ernst-Slavit, Gisela. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*, Vol. XIX, 2, 312-332.
- Espejo, E. García-Salmones, J., y Vicente, F. (2000). *El programa para el desarrollo y mejora de la Inteligencia Emocional*. Madrid
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 0.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. .
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 421-436.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. Recuperado de: <http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v4.pdf>

- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. . *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula, Almería*, 3, 6.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New york: Basic Books.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Güell, M. & Muñoz, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona. Paidós.
- Ibarrola, B. & Delfo, E. (2003). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 3 a 6 años*. Madrid. SM.
- Jiménez, M., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79.
- López Cassà, È. (2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años. Barcelona: Praxis.
- Mayer, J.D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30.
- Muñoz de Morales, Maite. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 115-136.
- Nunnally, J. (1978). Psychometric methods.
- Pascual, V. & Cuadrado, M. (2001) *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CissPraxis.
- Petrides, K., Frederickson, N., y Furnham, A. (2002). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school.

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 19349 a 19420. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition. and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez Núñez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, Juan., Latorre Postigo, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 445-474.
- Song, L. J., Huang, G.-h., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C.-S., y Chen, Z. (2009). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions.
- Taramuel Villacreces, J. A., y Zapata Achi, V. H. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo. *Revista Publicando*, 4 n° 11, 162-181.
- Thorndlike, E.L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Traveset, M. (1999). Educación emocional: estrategias de intervención. *Aula de innovación educativa*, 89, 15-20.
- Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.

9. ANEXO

9.1 Tablas de estudios en función del sexo:

Tabla 9.1.1:

Variables	Mujeres		Hombres		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
Atención Emocional	3.81	0.74	3.77	0.82	0.39	0.07
Claridad Emocional	4.20	0.64	4.04	0.70	1.86	0.24
Reparación Emocional	4.03	0.78	4.14	0.78	-1.18	0.14
Regulación Emociones Propias	93.98	9.74	89.07	9.08	4.09**	0.52
Regulación Emociones Ajenas	94.85	11.45	89.79	11.01	3.51**	0.45
Expresividad	4.68	0.54	4.43	0.51	4.01**	0.48
Instrumentalidad	4.21	0.51	4.17	0.50	0.81	0.11

N=338; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$.

Tabla 9.1.2 (Puntuación de hombres):

<i>Atención emocional</i>	
Puntuación	Representación
< 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención
22 a 32	Adecuada percepción
> 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención
<i>Claridad de sentimientos</i>	
Puntuación	Representación
< 25	Debe mejorar su comprensión
26 a 35	Adecuada comprensión
> 36	Excelente comprensión
<i>Reparación emocional</i>	
Puntuación	Representación
< 23	Debe mejorar su regulación
24 a 35	Adecuada regulación
> 36	Excelente regulación

Tabla 9.1.3 (Puntuación de mujeres):

<i>Atención emocional</i>	
<i>Puntuación</i>	<i>Representación</i>
< 24	<i>Debe mejorar su percepción: presta poca atención</i>
25 a 35	<i>Adecuada percepción</i>
> 36	<i>Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención</i>
<i>Claridad de sentimientos</i>	
<i>Puntuación</i>	<i>Representación</i>
< 23	<i>Debe mejorar su comprensión</i>
24 a 34	<i>Adecuada comprensión</i>
> 35	<i>Excelente comprensión</i>
<i>Reparación emocional</i>	
<i>Puntuación</i>	<i>Representación</i>
< 23	<i>Debe mejorar su regulación</i>
24 a 34	<i>Adecuada regulación</i>
> 35	<i>Excelente regulación</i>

Tabla 9.1.4 (Resultados obtenidos de hombres):

<i>Atención emocional</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válido	16-21	1	1,8
	22-32	26	46,4
	33-40	29	51,8
	Total	56	100,0
<i>Claridad de sentimientos</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válido	26-35	21	37,5
	36-42	35	62,5
	Total	56	100,0
<i>Reparación Emocional</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válido	9-23	1	1,8
	24-35	6	10,7
	36-41	47	83,9
	Total	54	96,4
Perdidos	Sistema	2	3,6
Total		56	100,0

Tabla 9.1.5 (Resultados obtenidos de mujeres):

Atención Emocional			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	15-24	1	,8
	25-35	61	51,3
	36-41	54	45,4
	Total	116	97,5
Perdidos	Sistema	3	2,5
Total		119	100,0
Claridad de sentimientos			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	13-23	2	1,7
	24-34	39	32,8
	35-41	74	62,2
	Total	115	96,6
Perdidos	Sistema	4	3,4
Total		119	100,0
Reparación Emocional			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	14-23	1	,8
	24-34	27	22,7
	35-40	88	73,9
	Total	116	97,5
Perdidos	Sistema	3	2,5
Total		119	100,0

9.2 Tablas de estudios de rendimiento académico

Tabla 9.2.1:

Descriptive statistics, reliability coefficients, and correlations^a for Study 1.

	Mean	S.D.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Age	21.30	1.00	–											
Gender (1 = male)	1.47	.50	–.10 [*]	–										
Local (0 = local)	.47	.50	.06	.20 ^{**}	–									
Neuroticism	3.32	.93	.08	.03	.03	(.87)								
Openness	4.75	.96	.02	.04	.06	.21 ^{**}	(.87)							
Extraversion	4.47	.91	.06	.09	.08	.04	.44 ^{**}	(.88)						
Agreeableness	5.30	.73	.01	.13 [*]	.13 [*]	.34 ^{**}	.39 ^{**}	.37 ^{**}	(.89)					
Conscientiousness	5.38	.78	.07	.04	.12 [*]	.43 ^{**}	.30 ^{**}	.14 ^{**}	.57 ^{**}	(.92)				
GMA	20.63	6.55	.12	.27 ^{**}	.16 [*]	.03	.07	.05	.05	.01	–			
WLEIS	3.52	.61	.01	.00	.01	.15 [*]	.03	.09	.04	.13 [*]	.14 [*]	(.89)		
GPA	78.47	5.69	.34 ^{**}	.40 ^{**}	.08	.06	.13 [*]	.03	.08	.18 ^{**}	.41 ^{**}	.22 ^{**}	–	
Peer's liking	3.86	.88	.07	.05	.02	.09	.03	.01	.07	.06	.03	.12 [*]	.14 ^{**}	(.92)

^a n = 222. The internal consistency reliability coefficients (alphas) appear on the diagonal.

^{*} $p < .05$.

^{**} $p < .01$.

Tabla 9.2.2:

Results of the hierarchical multiple regression ^a on Study 1.

Independent variables	DV = GPA		DV = Liking	
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2
Age	-.29**	-.29**	-.05	-.05
Gender	.28**	.29**	.01	.02
Local	.02	.02	.02	.02
Neuroticism	.11	.13*	.11	.13
Openness	-.13*	-.14*	-.02	-.02
Extraversion	-.05	-.03	-.07	-.06
Agreeableness	.01	.01	.20*	.21*
Conscientiousness	.28**	.26**	-.11	-.12
GMA	.27**	.25**	.02	-.01
WLEIS		.17**		.15*
ΔR^2	.07**	.03**	.00	.02*
F change	23.83**	9.66**	.06	4.56*
R ²	.40**	.43**	.04	.06
Adjusted model R ²	.38**	.40**	.00	.01

^a $n = 222$, * $p < .05$, ** $p < .01$. ΔR^2 of Model 1 is compared with the model in which GMA is not included as an independent variable. The coefficients reported are beta values.

Tabla 9.2.3:

Descriptive statistics, reliability coefficients, and correlations^a for Study 2.

	Mean	S.D.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Neuroticism	3.65	.88	(.83)											
Openness	4.40	.99	-.20*	(.89)										
Extraversion	4.31	.88	-.04	.41**	(.86)									
Agreeableness	4.88	.71	-.47**	.25**	.23**	(.87)								
Conscientiousness	4.84	.82	-.48**	.15+	.16+	.42**	(.92)							
Positive Affectivity	3.37	.56	-.28**	.26**	.38**	.12	.42**	(.79)						
Result of Negotiation	.51	.50	.02	-.02	-.05	-.06	.06	.09	1.00					
GMA	16.96	4.63	-.03	.18*	.02	-.02	.11	.24**	.00	1.00				
WLEIS	3.58	.46	-.45**	.40**	.16+	.29**	.55**	.39**	-.01	.15+	(.81)			
Z-score: Course Grade	.00	.99	-.19*	.00	-.01	.09	.31**	.28**	.02	.22*	.31**	1.00		
Emotional Support	3.70	.49	-.11	.10	.26**	.04	.13	.16+	.15	.11	.22*	-.00	(.85)	
Conflict Management	3.71	.52	-.10	.07	.15+	.05	.24**	.11	.20*	.11	.26**	.02	.72**	(.86)

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$.^a n ranges from 118 to 124. The internal consistency reliability coefficients (alphas) appear on the diagonal.

Tabla 9.2.4

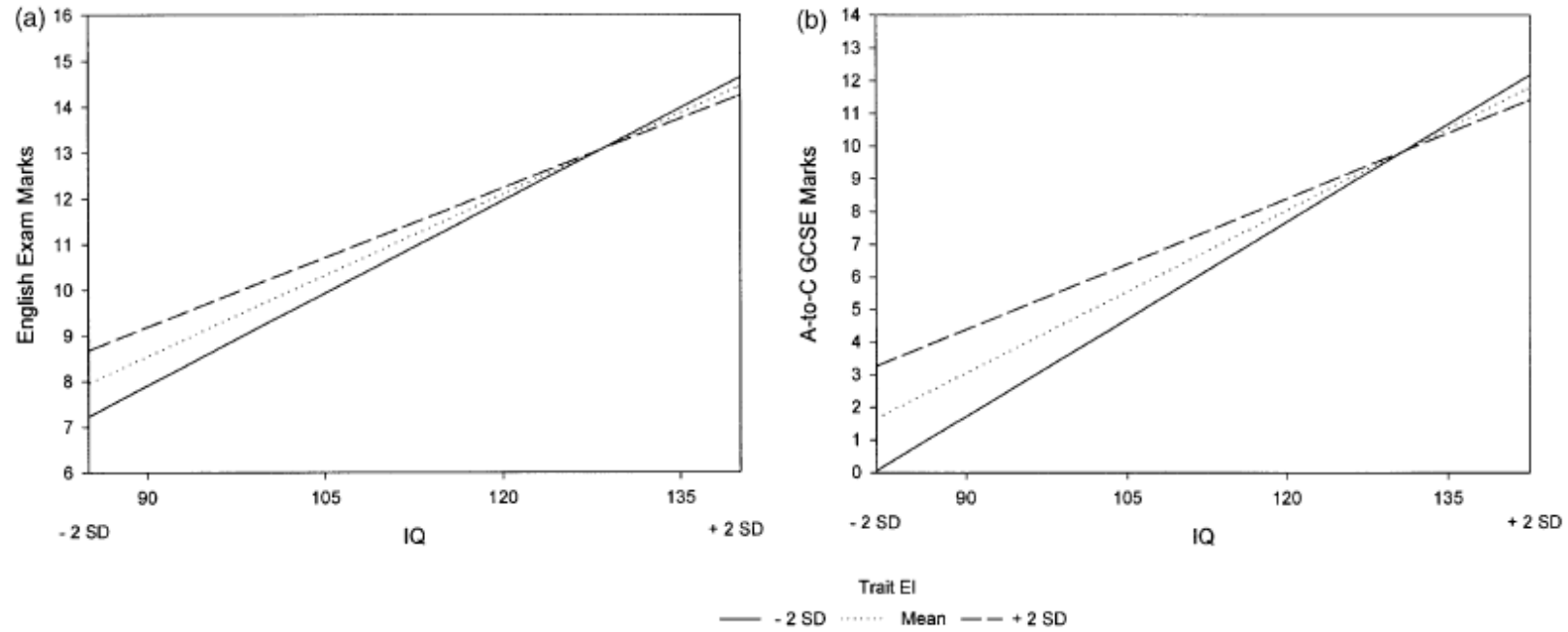


Fig. 2. Simple slopes data plots of the bilinear trait EI \times IQ interaction for English (a) and for A–C GCSE marks (b).